

La place de l'expression orale dans l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire algérien
The place of oral expression in teaching and learning FFL in secondary cycle

Date de réception : 2019-05-26

Date d'acceptation : 2021-05-31

Moustafa Adel, université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, adelacharaf@outlook.fr

Résumé

Cet article présente une observation de la place qu'occupe l'oral dans l'enseignement du FLE en Algérie : Notre enquête a touché des classes implantées dans les wilayas suivantes (Oran, Sidi Bel Abbès, Saida, Naama et El Bayadh). Notre problématique est la suivante : la compétence de l'expression orale est-elle enseignée efficacement dans le cycle secondaire ? Au terme d'une enquête basée sur l'observation du déroulement de quelques séances de compréhension et d'expression orale, ainsi que sur un questionnaire soumis à des enseignants de première année secondaire, nous avons pu déduire que ni le temps suffisant ni les moyens adéquats n'ont été mobilisés afin de mener à bien l'enseignement/apprentissage de cette habileté.

Mots-clés : Expression orale, français langue étrangère, compétence, compréhension orale, enseignement

Abstract

Based on the following problem: is the skill of oral expression effectively taught in the secondary cycle? this article presents an observation of the place occupied by the oral expression in the teaching of FLE in Algeria: Our investigation touched on classes established in the following wilayas (Oran, Sidi Bel Abbès, Saida, Naama, and El Bayadh). At the end of a survey based on the observation of a few oral comprehension and expression sessions, as well as on a questionnaire submitted to teachers of the first year of secondary school, we were able to deduce that neither the sufficient time nor the means have been mobilized to carry out the teaching/learning of this skill.

Keywords: Oral expression, FFL, skill, oral comprehension, teaching

المخلص

انطلاقاً من الإشكالية التالية: هل تدرس كفاءة التعبير الشفوي للغة الفرنسية كلغة أجنبية تدریساً فعالاً في الطور الثانوي؟ يقدم هذا المقال ملاحظات عن المكانة التي يشغلها التعبير الشفوي في تعليم الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر. ولقد مسّ التحقيق الذي أجريناه أقساماً متواجدة في الولايات التالية (وهران ، سيدي بلعباس ، سعيدة ، النعامة ، البيض). وفي نهاية التحقيق المبني على ملاحظة سير بعض دروس الفهم والتعبير الشفويين ، وكذلك على استجواب لفائدة أساتذة السنة الأولى من التعليم الثانوي ، وصلنا للخلاصة التالية والتي مفادها أنه لا الوقت الكافي ولا الإمكانيات اللازمة قد وضعت لضمان تعليم/تعلم جيد وفعال لهذه القدرة.

الكلمات المفتاحية: التعبير الشفوي ، الفرنسية لغة أجنبية ، الكفاءة ، فهم الشفهي ، التعليم

Introduction

Enseigner le français en Algérie vise à faire acquérir aux apprenants algériens des compétences langagières orales et écrites susceptibles de les aider à s'exprimer, à se documenter dans cette langue et à s'ouvrir au monde francophone.

Pour ce faire, le Ministère de l'Éducation Nationale Algérien propose des programmes d'enseignement où il explicite les objectifs et les démarches à mettre en œuvre pour parvenir aux finalités de cet enseignement. Ainsi, spécialistes de l'enseignement, inspecteurs d'éducation et enseignants étudient régulièrement ces programmes,

Pourquoi les apprenants observés dans le cas de notre expérimentation n'arrivent pas à s'exprimer librement ou du moins de façon correcte à l'oral ? La place de cet enseignement/apprentissage serait-elle la cause principale ? Enseigne-t-on suffisamment et de manière adéquate cette compétence ?

L'enseignement de l'oral exige le recours à deux principaux supports pour faire travailler la compréhension et l'expression à savoir : le document audio et audiovisuel. Ces deux moyens permettent de mieux appréhender la langue dans toute sa composition (observer son fonctionnement, découvrir des situations de communication diverses allant du contexte formel à l'informel, en diversifiant les personnages, les registres de langue, les lexiques, les voix, ...)

Ergo, la langue y est saisie dans sa prosodie qui représente une composante fondamentale dans l'apprentissage de la langue.

Interrogeons-nous de savoir si les établissements scolaires depuis l'école primaire jusqu'à l'université disposent de suffisamment de moyens technologiques pour travailler l'audio et l'audiovisuel. Ensuite si les enseignants sont formés pour l'enseignement de la compétence orale ; et enfin si cette matière est bien évaluée, si elle dispose d'une progression adéquate.

Notre recherche visait à découvrir la place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au secondaire. Nous cherchions par le biais de cette recherche à découvrir les méthodes suivies, les moyens

es révisent pour in fine présenter un manuel et un curriculum qui répondent aux objectifs ciblés.

Cependant, force est de constater que ces efforts ne produisent pas souvent le résultat attendu : arrivés à l'université, la majorité des apprenants algériens ont encore des difficultés en expression orale et ne peuvent prendre la parole en français. Cela ne les empêche pas d'avoir moins de difficultés en expression écrite, ce qui nous fait signaler la différence qui existe entre l'enseignement/apprentissage de ces deux compétences. Pourquoi donc ces lacunes existent-elles ? Où trouvent-elles leur(s) origine(s) ?

déployés et les démarches mises en œuvre à cet effet.

Pour observer la place que l'enseignement de l'oral occupe dans le système éducatif algérien et dans la pratique de celui-ci, nous avons choisi un échantillon de recherche composé de 10 classes de secondaire dans les wilaya suivantes Oran, Sidi Bel Abbès, Saida, Naama et El Bayadh. Nous avons assisté principalement à des séances d'expression orale qui n'en étaient pas vraiment l'illustration car les enseignants ne les réalisaient que pour le besoin de notre enquête et disaient ne pas avoir l'habitude de les faire pour plusieurs raisons que nous expliquerons à la fin de cet article.

Pour dégager le plus d'informations possibles sur les démarches et moyens de l'enseignement de l'expression orale, nous avons utilisé une grille d'observation basée sur les éléments fondamentaux suivants :

- Observation du comportement de l'enseignant (explication, interaction, évaluation, ...)
- Observation du comportement des apprenants (participation, position, réponses...)
- Observation du support pédagogique utilisé (audio, audiovisuel, sons, rythme, ...)
- Observation de l'activité (simulation, jeux de rôles, présentation de l'activité, ...)

Et afin de nous faire une idée sur la façon dont les enseignants réalisaient leurs séances d'enseignement oral, nous leur avons administré des questionnaires visant entre autres à savoir le temps qu'ils consacraient à l'oral, s'ils disposaient des moyens et des supports nécessaires, et enfin

s'ils focalisaient leur enseignement sur l'oral ou sur l'écrit et pourquoi.

Nous rappelons que notre enquête a été réalisée en 2010.

Cadre conceptuel

Les spécificités de l'oral

Nous allons montrer dans ce qui suit comment dans une situation de communication orale peuvent s'interférer des phénomènes souvent perturbateurs, venant tantôt de celui qui parle, tantôt de son environnement et du milieu où il se trouve. Ces différents phénomènes influent sur le locuteur et doivent être maîtrisées et pris en considération dans l'enseignement /apprentissage de l'oral en langue étrangère. Nous citons les principaux traits de l'oralité qui suivront.

Les traits prosodiques

Ces traits qui se manifestent dans la parole, quel qu'en soit le genre, ont des fonctions principalement syntaxiques et sémantiques.

Avant de passer au premier trait marquant, nous définissons d'abord la prosodie. Il s'agit d'un ensemble de phénomènes inhérents à la parole (dont l'articulation, la prononciation, ...) qui règlent la chaîne parlée, son rythme, et son expressivité et qui sont liés davantage à la phonie et à la musicalité de la langue. : Respect des variations vocales, articulatoires, et rythmiques.

Cette musicalité avec laquelle l'interlocuteur habille ses discours, témoigne enfin de son état d'esprit : user d'accents d'insistance traduit une grande importance accordée au propos dit ; avoir une voix ferme et élevée signifie le sérieux de la situation et le caractère de fermeté du locuteur.

Parmi les traits prosodiques, il y a l'accentuation. Elle est l'importance donnée par le locuteur à un segment de la chaîne parlée. Cette importance accordée à la dernière syllabe d'un mot marque un rythme par une durée plus longue que les syllabes précédentes. Cet accent appelé rythmique est un accent principal dans la langue française et l'apprenant doit s'y intéresser pour que se crée l'harmonie de la chaîne parlée.

Le second type d'accent est l'accent expressif, jugé facultatif, où l'importance est accordée à la première ou la seconde syllabe et qui

sert à appuyer ou renforcer une parole. Il est tributaire de la situation de communication, de l'état psychique du locuteur ainsi que de sa visée communicative : vouloir mettre en valeur un élément du discours plus que d'autres.

Le deuxième trait prosodique est le débit. Il est défini comme la vitesse à laquelle chaque locuteur parle (CUQ « dir », 2003). On peut l'observer au niveau d'un seul énoncé, c'est-à-dire entre les unités qui le composent et se succèdent dans le temps, et également dans le discours complet, entre les différents énoncés qui aboutissent à une signification complète et achevée. L'enseignant de la langue montre à ses apprenants l'importance du débit qui est de laisser l'interlocuteur suivre l'échange verbal, et que l'adoption d'un débit moyen concourt à assurer la compréhension.

En effet, chaque locuteur doit ajuster le débit qu'il adopte selon son interlocuteur, mais aussi en fonction de son objectif de communication : nous imaginons mal un discours politique se réaliser avec un rythme endiablé ou un propos d'urgence dit avec un rythme très lent.

Enfin le débit permet d'établir un contact avec l'interlocuteur et de l'aider à suivre le fil du discours pour en saisir le sens.

Un autre élément qui accompagne logiquement le débit c'est la pause. Elle est un arrêt dans le temps marquant la fin ou le passage d'une phrase à une autre, d'une idée à une autre signalée à l'écrit par des signes de ponctuation. Outre la reprise du souffle, la pause a un rôle syntaxique déterminant car elle délimite le rythme de l'énoncé et son type, déclaratif, interrogatif, ... en articulant d'un seul trait tout groupe de mots distincts.

L'arrêt sur un mot, fait ad libitum par le locuteur peut créer un effet d'emphase et contribuer ainsi à la formation du message. Et un arrêt plus ou moins long est un effet d'aposiopèse qui suggère un non-dit et ajoute un sens au propos dit.

Outre l'accent, le débit, et la pause, un autre phénomène relevant de l'oralité est à prendre en considération, c'est l'intonation. Elle bannit la monotonie de la chaîne parlée et la fait danser sur des ondes tantôt montantes tantôt descendantes.

Elle est définie comme l'ensemble des modulations de la voix en production de la parole.

En guise d'exemple nous distinguons quelques types d'énoncés qui obéissent à différentes intonations : l'interrogation sans inversion du sujet, sans intonation prête à confusion avec la déclaration ou l'affirmation.

Ex : Elle est contente ? *Intonation montante à l'oral.*

Elle est contente. *Intonation descendante.*

Liaisons et enchainements :

Les unités lexicales porteuses de sens que la grammaire organise selon ses lois, et agence, entretiennent quelquefois des relations obéissant aux règles de la phonétique. Quand on prononce une consonne finale muette d'un mot parce que le mot qui le suit débute par une voyelle, cela s'appelle liaison qui est à distinguer de l'enchaînement.

La liaison et l'enchaînement dans l'articulation favorisent une fluidité phonologique et créent une harmonie par la continuité de la chaîne parlée.

Hésitations et ruptures

L'oral contrairement à l'écrit obéit à des règles de la situation de communication dont l'imprévu. Le locuteur à qui on a posé une question, ou qui veut expliquer, argumenter, décrire ou raconter quelque chose est sujet à l'improvisation, voire l'indécision vis-à-vis de ses propos, car il pense et parallèlement et immédiatement traduit sa pensée en mots. Cette double fonction étouffée par le temps, l'attente de l'autre, et d'autres contraintes n'est souvent pas maintenue et maîtrisée. Nous observons là une difficulté à laquelle font face aussi les apprenants d'une langue étrangère et qui doit faire l'objet d'une formation particulière pour y remédier.

Alors, le locuteur a inéluctablement recours dans ce cas de figure aux reformulations dont découlent des ruptures et ce jusqu'à ce que le message soit bien exprimé et le propos compris. Exemple : Enfin, ...je veux dire, ..., ce n'est pas que..., voilà ! ...euh...tout à l'heure je disais..., en fait, dire que...c'est ce que, déjà...voilà, on peut....

Les parasitages

Le bruit qui nous entoure (cris de gens, bruit d'engins, vent...) présente un obstacle à la communication orale. Il est très rare que l'on soit à

l'abri de tout cela, le bruit est partout. L'ensemble de ces bruits divers nous force à faire plus d'effort quant à l'écoute, ainsi qu'à la parole : on s'approche encore de son interlocuteur, on élève de sa voix, on répète si nécessaire, on sollicite la répétition à cause de la mauvaise audition.

Ces parasitages qui vont jusqu'à entraver la communication orale, nuisent aussi à la réflexion, la perturbent, déconcentrent, et ainsi touchent la maîtrise de soi. On peut s'énerver, on stresse, ...

Il est donc nécessaire, quant à l'enseignement de l'oral de prendre en compte l'importance de ces effets qui proviennent de la nature même de l'oral comme nous l'avons déjà précisé.

Les interruptions de la parole

Comme on n'a pas généralement l'occasion de parler seul et d'avoir ce pouvoir sur les autres en les faisant taire, et que la communication se construit sur l'échange et le partage, l'intervention de l'interlocuteur pour rebondir, contester une idée, en corriger une autre, manifester son désaccord, représente une interruption de la parole et rectifie par là le cours de la conversation. Il faudrait ainsi faire habituer l'apprenant à reprendre la parole ou à la poursuivre sans perdre le fil de ses idées. (Desmons et ali., 2005, p. p20-25).

La compétence de l'oral entre compréhension et production

Juger de la compétence orale d'un apprenant c'est l'évaluer d'abord en compréhension qui va du mot à la phrase puis au texte ou à l'énoncé oral long puis à l'expression.

Quant à la compréhension, l'apprenant en sera capable après avoir franchi des étapes à la fois perceptives et cognitives. Il commence par l'audition des sons et leur perception grâce à l'ouïe afin qu'il distingue les différents phonèmes, les voyelles, les consonnes, les longueurs, la musicalité, ... Cette perception est d'abord globale et confuse, puis à force d'entraînement elle se précise et une discrimination entre les lettres, les mots, et les rythmes s'opère donnant naissance au sens des unités entendues. C'est à cette occasion

que l'apprenant relie signifiant ou image acoustique et signifié.

Faire écouter régulièrement des enregistrements aux apprenants pour les familiariser avec les formes de la langue étrangère est de ce fait une priorité d'enseignement de l'oral. Il est nécessaire de prévoir plusieurs écoutes afin que le message entendu soit cerné et compris. Signalons ici qu'il ne suffit pas seulement de comprendre des mots pour saisir le sens du message mais il y a lieu de maîtriser les différentes structures syntaxiques, d'identifier le dit et le non-dit, d'intégrer le discours dans un contexte particulier, de comprendre les implicites culturels et d'identifier la visée communicative de tout énoncé.

Apprendre à comprendre un discours oral en langue étrangère court à la perfection d'une aptitude humaine naturelle qui est de « donner sens » selon une attitude active comportementale et cognitive. La compétence de compréhension a deux objectifs dont le premier est d'acquérir une attitude active de réception, de réflexion et d'analyse, et le second c'est bien entendu de s'initier à la langue étrangère.

Deux types de support sont employés pour enseigner la compréhension orale : l'audio et la vidéo. Le support audio renforce la perception auditive car les sons ne sont accompagnés d'aucun autre élément technique tandis que la vidéo vise le développement à la fois de la perception auditive et de celle visuelle. L'image peut donc aider à comprendre le discours entendu parce qu'elle est une illustration contrairement au support audio qui sert à faire travailler plutôt l'imagination de l'apprenant et ne lui fournit pas de représentation sans effort mental. Il faudrait donc que l'un ou l'autre support soient utilisés selon l'objectif ciblé et non de façon alternative hasardeuse et fortuite.

La compréhension orale prépare automatiquement mais pas forcément suffisamment à la production et à l'expression de l'oral du fait qu'elle fournit à l'apprenant des données (mots, façons d'expressions, locutions, sonorités, ...) qui vont être stockées dans sa mémoire et réemployées par la suite.

Enfin cette compétence est évaluée soit à l'oral soit, contrairement à une idée reçue très répandue car à notre sens non réfléchie, par écrit. L'apprenant dit ce qu'il a écouté, le commente, en

parle, ou en rend compte par écrit. Dans les deux cas, les informations recueillies permettent à l'évaluateur de savoir si l'apprenant a compris ou non.

Tester la compréhension orale des apprenants se fait à travers des questions de compréhension allant du simple au complexe et touchant à l'explicite et à l'implicite en prenant en considération bien évidemment le niveau des apprenants et les objectifs de l'évaluation. Le CECR (cadre européen commun de références pour les langues) conçoit des modèles d'évaluation qui semblent à notre sens représentatifs d'une évaluation logique, cohérente et exhaustive car d'abord il varie les questions (QCM, questions ouvertes, ...), qu'il est progressif, et qu'il traite des contenus fondateurs du thème proposé (informations nécessaires au déroulement d'un événement, dates, pourcentages, personnage principaux, ...)

L'apprenant commence donc toujours par découvrir les sonorités de la langue étrangère et se familiarise avec ses rythmes, pour pouvoir ensuite reproduire certains énoncés entendus, imiter en répétant, bref, commencer à produire et à s'exprimer quitte à ne pas formuler des phrases correctes ou à ne pas être conscient de ses propres dires.

La production orale se traduit dans la capacité à transposer ses idées en un système phonétique et grammatical intelligible et soumis aux contraintes de la communication. Il y a dans la parole un effort physique d'émission d'air et de voix associé à un autre qui a trait à l'organisation de ses idées pour les bien rendre. Cet effort double est d'autant plus difficile en phase d'apprentissage de la langue étrangère à cause de la non automatisation du système de cette langue : le contrôle de sa langue est très élevé et les erreurs sont nombreuses.

Le contrôle de sa propre production est aussi grand quant à l'utilisation du lexique et à la formation des structures syntaxiques : l'apprenant est en interrogation continue pour savoir s'il a bien prononcé, utilisé le mot dans son sens exact, s'il a formé une phrase correcte syntaxiquement, et enfin s'il s'est fait entendre. Cette interrogation lui prend du temps et c'est pourquoi il risque les hésitations, les arrêts, les bribes, voire l'abandon de la parole.

L'intervention de cette opération métacognitive n'est évidemment pas naturelle et elle s'ajoute aux difficultés à apprendre une langue étrangère. Mais quels sont les exercices qui permettent d'accéder à la prise de parole spontanée, moins contrôlée et fluide ?

Nous proposons ici quelques techniques, stratégies et exercices susceptibles d'aider l'apprenant à s'exprimer en langue étrangère et faire disparaître ce contrôle.

1- La répétition : c'est une action machinale qui demande la bonne perception du message entendu et qui permet de travailler la prononciation et la prosodie de la langue. L'apprenant est invité à répéter des séquences entendues d'un reportage, d'une émission, d'un dialogue en étant tout à fait fidèle aux propos dits. Il aura à répéter plusieurs fois le même message afin que sa langue (nous parlons ici de l'organe) s'accommode aux différentes flexions et positions que l'apprenant n'est pas capable de réaliser dans sa langue maternelle. Le travail de l'enseignant est donc de choisir des messages qui répondent à ses objectifs d'enseignement : faire travailler des messages courts ou plutôt longs, viser le phonème /ou/, le son /u/, la combinaison /oin/, /ein/, /ien/,...

La répétition permet également de créer des prototypes linguistiques qui donneraient lieu à des productions ultérieures et qui représentent des points d'ancrage à l'apprentissage de la langue.

2- La reformulation : l'enseignant fait écouter un message à l'apprenant et lui demande de le dire avec d'autres termes et de façon plus simple. Il peut lui proposer des phrases au choix et il va choisir celle qui reformule le message entendu pour la redire. L'exercice de la reformulation permet à l'apprenant de se libérer de la répétition machinale et représente un pas important vers l'expression libre.

3- Jeu de question/réponse : préparer un ensemble de questions orales à poser à l'apprenant à condition que ces questions soient relatives aux centres d'intérêt de ce dernier, qu'elles soient adaptées à son niveau d'apprentissage. Ces questions auraient trait par exemple à la santé de l'apprenant, au temps qu'il fait, à ses loisirs et préférences, à ses programmes télévisés de prédilection.

4- Commentaire d'images : présenter à l'apprenant des images et photos qu'il doit commenter, y reconnaître des personnages, des couleurs, des événements. Il peut également imaginer une situation de communication entre les personnages existants.

5- Le débat : proposer un sujet aux apprenants et créer entre eux un contexte de controverse et de conflit afin de les exhorter à parler. Comme le débat est souvent un prétexte pour la provocation, l'apprenant se trouve en défi, voire dans l'obligation de prendre la parole pour se défendre, se mettre en valeur, ou s'en prendre à son adversaire, bref « rendre des coups ».

6- Le jeu de rôle : l'enseignant propose à l'apprenant des rôles inscrits dans une situation de vie qu'il doit jouer. L'apprenant peut choisir le personnage qui lui va le mieux ou qui lui ressemble le plus. Il peut également tenter de nouveaux rôles. Un temps de préparation du jeu est accordé à l'apprenant d'une part pour préparer les répliques et s'y entraîner, d'autre part pour incarner l'esprit du personnage joué (attitudes, voix, registre de langue, statut, mimiques, gestes, ...)

J.P Cuq et Isabelle Gruca (2005) expliquent cette activité ainsi :

« On propose donc aux apprenants des scénarios fonctionnels qui leur fournissent la situation (le lieu, l'action), les rôles (profil des personnages qui sont impliqués) et des séquences d'actes à réaliser. Les apprenants, après un temps de préparation, produisent leur dialogue en groupe et la règle essentielle est de maintenir la conformité des échanges par rapport aux éléments caractéristiques de la situation donnée et surtout du personnage incarné, de traduire par le rythme, l'intonation, la mimique et des attitudes corporelles les intentions de communication et, enfin, de suivre les règles pragmatiques des formes linguistiques mises en situation. »

La simulation globale : après avoir joué des rôles, l'apprenant s'habitue à l'échange verbal dans un cadre fabriqué et passe ensuite à la fabrication de ses propres rôles, personnages, décors. Cette activité est plus complexe que la précédente car l'imagination et la créativité des apprenants sont ajoutées à son entraînement à la parole en langue étrangère.

Ces deux activités permettent de travailler à la fois le verbal et le non-verbal et ainsi elles installent chez l'apprenant un réflexe langagier complet en ce sens qu'il lie l'acte langagier au mouvement et au geste et donc à l'acte comportemental. Grâce à cet apprentissage qui imite la situation naturelle de la communication chez l'homme, l'apprenant sera à même d'apprendre dans une situation de pratique et dépasser les exercices systématiques de la langue qui le condamnent à demeurer sur son séant languissant de passivité car la langue n'est pas une simple entreprise intellectuelle et ne doit pas s'enseigner ainsi.

Dans ces deux activités plus que dans les autres, le rôle de l'enseignant est crucial. Il se trouve animateur et quelquefois acteur au sens cinématographique afin de montrer l'exemple du jeu à ses apprenants et les aiguiller dans sa réalisation. Son rôle est également d'encourager le réticents, de féliciter les bons, de faire délier la langue des timides, de tempérer l'enthousiaste, de dynamiser les apathiques, de décoincer les complexés, de gérer les émotions, de diriger les discours et de les corriger, d'esquiver et de prévenir les conflits naissant des maladresses, de prévoir les imprévus, et enfin d'évaluer cette tâche pédago/didactique.

7- Exploiter certaines émissions télévisées : faire jouer l'apprenant à travers la diffusion d'une émission et en l'invitant à répondre en même temps que les candidats avant de dévoiler la réponse recherchée. Nous avons essayé dans le cadre de notre enseignement de l'expression orale de travailler avec nos apprenants sur quelques émissions que nous citons ici en exemple : *Harris, Slam, Remuez vos méninges, questions pour un champion, des chiffres et des lettres.* (Voir en annexes le descriptif de chaque émission)

8- Traduire un énoncé : proposer aux apprenants un extrait oral dit en langue maternelle et leur demander à tour de rôle de transposer ce qu'ils ont entendu en français pour voir s'ils arrivent à traduire correctement le sens et produire des énoncés corrects en langue française. De là, l'enseignant relève toutes les erreurs commises, les fait remarquer et y remédier à travers un compte-rendu final.

9- Réordonner des énoncés oraux : demander aux apprenants d'écouter attentivement des phrases dont les mots sont désordonnés et les réordonner oralement mais avec rapidité. Exemple : annoncer la phrase suivante, « condition, vous, à pouvez, de, réussir, travailler »

Analyse des résultats de la production orale

1- L'activité de production orale

Pour savoir comment les apprenants pratiquaient l'expression orale en classe, nous avons cherché les deux principaux éléments suivants : S'agit-il d'une simulation globale ? S'agit-il d'un jeu de rôles ?

La simulation globale comme le jeu de rôles font acquérir la parole à l'apprenant. En effet, l'avantage de ces activités est de projeter l'apprenant directement dans la communication. Cette situation lui exige l'exploitation de ce qu'il apprend en français (compétences linguistiques, communicatives, pragmatiques, ...).

En compétence communicative et pragmatique, il va apprendre à accepter l'autre, à le comprendre, le respecter...et là un autre objectif intervient, c'est la socialisation de l'apprenant.

Sa compétence langagière se traduit dans sa capacité à réemployer une notion grammaticale déjà vue (ex : employer le conditionnel, le subjonctif, ...) afin de parler. Il pourra parallèlement réinvestir le lexique qu'il a acquis (employer des adjectifs, des expressions, des noms, ...).

L'apprenant n'étant pas seul heureusement, se trouve contraint à s'adapter à l'autre, c'est-à-dire agir et réagir en fonction de ce que dit ou demande son interlocuteur. Ainsi, il peut d'abord écouter, puis comprendre, enfin répondre. Il s'agit là d'une situation de communication quasi réelle, car pleine de contraintes dont l'immédiateté.

Le rôle de l'enseignant est ainsi d'assister les apprenants jouant et principalement de les évaluer.

Pendant, à aucun moment de notre enquête nous n'avons assisté à une de ces activités. 100% des cas ont été restreints à des questions/réponses.

Vu que l'apprenant n'avait pas la chance d'être acteur en sa classe, d'endosser une responsabilité à travers un rôle, de se sentir

important, et qu'il demeurerait tout le temps récepteur des questions de l'enseignant, nous constatons que sa compétence orale ne pourra progresser.

"Les jeux de mise en situation permettent à un groupe de vivre une situation qui simule certains aspects réels. Ces jeux favorisent l'expérience de la négociation, l'expérimentation et le dynamisme du groupe. Idéal pour prolonger une situation de travail de groupe, faire la synthèse d'éléments travaillés, les élèves se voient confier un rôle dans une situation : animateur radio pour réinvestir des outils de communication en langue vivante, par exemple." (BIHOUEE., 2009)

2- Durée de l'activité

Cette fois-ci, après avoir remarqué qu'il n'y avait pas eu de séances de compréhension ni de production orales, nous voulions évoquer le point de vue des enseignants quant au temps accordé à l'oral.

La majorité des enseignants que nous avons interrogés, nous ont certifié que l'oral se faisait pendant toutes les séances.

Cependant, nous nous demandions ce que ces enseignants, qui affirmaient faire de l'oral à tout moment, et que ces séances duraient plus qu'une demie heure, tout en sachant que la séance d'oral avait lieu une fois par séquence, et qu'ils n'utilisaient pas de support audio, et n'organisaient pas de jeu de rôles pour leurs apprenants, appelaient enseigner l'oral ?

L'explication, à notre humble avis serait la suivante : soit ils considéraient que répondre par un mot à une question c'était de l'expression orale, soit ils ne faisaient pas la différence entre l'oral comme moyen d'enseignement et l'oral comme objet d'apprentissage.

En tout cas, même si à l'oral on consacre une heure comme c'est indiqué dans les programmes, nous trouvons que ce temps par rapport à celui consacré à l'écrit demeure insuffisant.

3- Les conditions de l'activité d'oral

Il fallait observer les conditions dans lesquelles l'activité de production orale a été

réalisée le lieu, les moyens et la disposition des tables ont été mis en question.

D'abord, nous avons observé que toutes les séances d'oral se sont déroulées dans la salle de classe.

Quand il s'agissait d'un jeu de rôles, cette salle n'était pas l'endroit idéal. En effet, les apprenants jouaient ne pouvant pas se déplacer librement se trouvaient bloqués et donc privés d'expression.

L'enseignant embarrassé par cet obstacle, tentait de trouver une solution à cette réduction de l'espace en poussant les tables contre les murs. Nous imaginons combien ce travail avait pris de temps, et combien il était fatigant quand il était récurrent !

En outre, par "moyen" nous désignons tout matériel utilisé au service de l'expression orale (photocopies de textes, CD, magazines, images, chaises mobiles, laboratoires de langue, médiathèque, objets et produits illustratifs, ...). Aucun de ces matériels n'a été utilisé.

Enfin, concernant les tables, elles étaient disposées en rangées, et elles n'étaient pas mobiles donc difficiles à déplacer pour le regroupement.

Nous pensons que ce manque d'équipement dans les établissements ou le fait d'être inexploité ne favorise pas l'enseignement/apprentissage de la compétence orale.

4- La reformulation

Afin qu'il se fasse comprendre, l'enseignant reformulait ses questions, simplifiait ou clarifiait sa consigne car c'est d'abord de là que les apprenants commençaient à parler.

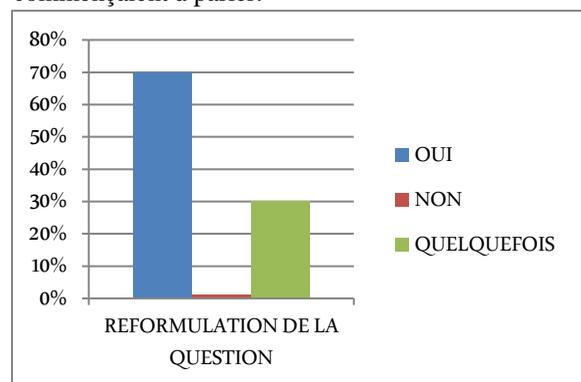


Figure01 : L'enseignant reformule-t-il ses questions ?

70% des enseignants vus réexpliquaient, répétaient, et reformulaient leurs questions. Malgré cela, les apprenants ne prenaient pas la parole, ne tentaient de répondre que rarement. Pourquoi ?

La majorité des enseignants interrogés confirmaient que les apprenants ne parlaient pas parce qu'ils n'avaient pas de compétence linguistique (manque de vocabulaire, faiblesse en grammaire, ...).

Pourtant, supposons que l'apprenant ait la bonne réponse ainsi que les mots pour l'exprimer, répondrait-il forcément ?

Dans ce cas-là, certains renvoient ce mutisme des apprenants à la timidité, d'autres à la peur (notamment de faire des erreurs et d'être par conséquent la risée de ses camarades).

A notre sens, après l'avoir démontré dans l'analyse précédente, nous résumons les causes de ce mutisme en disant que les apprenants ne sont pas habitués à parler en français en classe : ils n'ont pas toujours l'occasion de s'exprimer et ils ne sont pas motivés.

5- La correction des erreurs en production

Parmi toutes les tâches qu'effectuait l'enseignant en classe quant à la transmission du savoir, il y a eu son intervention par rapport aux réponses des apprenants.

En effet, une réponse est une phrase à évaluer. Cette évaluation porte à la fois sur le fond et sur la forme. S'agissant du fond, l'enseignant vérifiait si la réponse était juste ou fautive, ensuite sur la forme, il jugeait l'énoncé oral.

L'énoncé oral de l'apprenant va être vu selon deux axes : linguistique (fautes de grammaire, de vocabulaire, ...) et phonologique (articulation, prosodie, ...).

L'importance des deux aspects cités ci-dessus étant indéniable, nous avons effectivement trouvé qu'à 100% les enseignants corrigeaient les phrases produites par leurs apprenants.

Toutefois, cela n'est pas suffisant car à l'oral, à la différence de l'écrit, le paramètre phonologique est à prendre en charge. Tout ce qui a trait à l'oralité doit être évalué. Est-ce le cas dans notre observation ? Quels types d'erreurs les enseignants corrigent-ils généralement ?

6- Types d'erreurs corrigées

Les erreurs commises par les apprenants ont été à 100% de langue, contre 60% d'oralité.

Nous aimerions signaler le fait qu'aux erreurs d'oralité aucune importance n'a été accordée par les enseignants : quand il s'agissait de la conjugaison d'un verbe, de la place d'un adjectif, ou de l'utilisation d'un autre mot, on y remédiait. Néanmoins, n'ont pas été corrigés la mauvaise articulation, l'incohérence des rythmes et des pauses, l'absence de l'intonation, l'écorchement des mots, l'irrégularité du débit, l'inexistence d'accents, ...

"En matière de langue parlée, la clef du succès est un professeur bien au courant de ces faits, qui s'y intéresse et saisit toutes les occasions pour attirer l'attention des élèves sur les véritables difficultés de cet apprentissage. La poésie et les chansons sont d'excellents moyens d'enseigner le rythme, la durée des syllabes, la valeur des voyelles. » (MARTINET A (dir.), 1973)

Nous estimons qu'elle est déplorable cette absence de sensibilisation à l'oral. C'est une lacune qui vient à tort s'ajouter aux autres déjà constatées et nous laisse réfléchir à la façon dont l'oral du français est enseigné à l'école algérienne.

7- Position de l'apprenant

La méthode questions/réponses employée par les enseignants, dans toutes les séances observées, impliquait une position unique des apprenants, c'est qu'ils ont été dans 100% des cas assis.

Ce type de communication conforme aux conférences, aux exposés, ne mettait pas l'apprenant au centre de la communication, et de ce fait il se sentait moins concerné, moins motivé, moins actif, donc moins présent.

Si nous faisons un calque sur la vie quotidienne de chacun, afin d'y préparer l'apprenant, nous remarquons que dans la majorité des cas, les échanges langagiers se font debout (acheter, saluer, discuter, ...), ce qui reflète d'ailleurs l'importance de la communication orale dans notre vie.

Nous avons remarqué que cette condition a été occultée dans les activités de production orale. Dans 100% des cas, les apprenants ont parlé en ayant été sur leur séant.

En revanche, être debout, en se déplaçant et en effectuant des mouvements tout en parlant, ressemble vraiment à la réalité. Les apprenants en s'y entraînant alternent compétence langagière et compétence pragmatique.

Evidemment, cela se justifie dans notre cas, comme nous l'avons déjà vu, par l'absence des activités de jeux de rôles et de simulation globale.

8- Les échanges de parole

En classe, il y a deux acteurs principaux : l'enseignant d'une part, les apprenants de l'autre.

Quand il s'agit d'une leçon frontale (magistrale) reflétant la pédagogie traditionnelle, la parole va du « dominant », à savoir l'enseignant vers l'apprenant « le dominé ».

Or, dans une approche communicative ou par les compétences, l'apprenant est mis au centre du processus d'enseignement/apprentissage, ainsi il pense son apprentissage en exerçant un regard sur soi, et un contrôle lui permettant de s'auto évaluer.

Outre l'autoévaluation, la co-évaluation nous intéresse également. Cette évaluation "mutuelle" naît du dialogue et de l'échange.

Or, la dominance de la parole du professeur créait dans 100% des séances, un échange de type enseignant→apprenants et jamais apprenant→ apprenant.

Ce manque de communication interpersonnelle (surtout entre apprenants) empêchait qu'un échange oral ne se fasse, diminuait la confiance entre les apprenants, bannissait l'ambiance de la classe.

9- Participation des apprenants

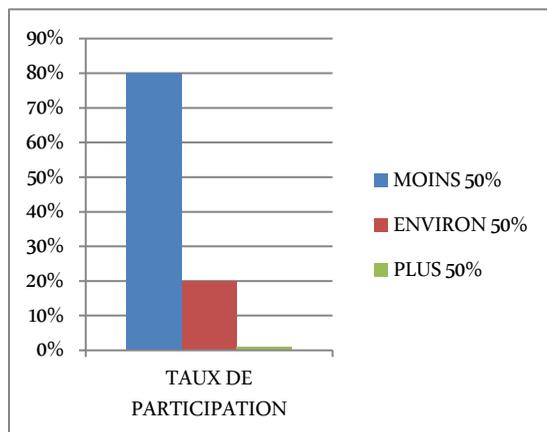


Figure02 : les apprenants participent-ils aux échanges de parole ?

Les apprenants ont été généralement passifs : à 80% le taux de leur participation a été estimé à 50%.

La participation des apprenants dans la prise de parole représente pour l'enseignant un indicateur à travers lequel il évalue leur compréhension, leur expression et leur motivation.

Dans cette interaction, l'enseignant va aussi se remettre en question, ou remettre en question l'objet enseigné.

Cependant, lorsque le silence dominait la classe et que seulement un apprenant ou deux levaient le doigt, il serait normal de s'interroger là-dessus.

Tentant de justifier ce phénomène, nous avons interrogé plutôt les apprenants manifestant le désir de parler et qui représentaient la minorité.

Ces apprenants qui ont de bonnes notes en français, qui n'hésitaient pas à prendre la parole en classe, étaient ceux dont les parents avaient un niveau intellectuel notable (médecins, ingénieurs, professeurs de français, ...), mais pour la majorité des apprenants, l'oral était loin d'être acquis.

10-Réponses des apprenants

L'incapacité des apprenants à s'exprimer transparait également dans la qualité de leurs propos : leurs réponses ont été à 100% réduites à des mots isolés.

L'apprenant se montrait incapable de faire des phrases complètes, même simples (avec sujet, verbe, complément.), il se contentait d'énoncer à tort et à travers des mots qu'ils soient des verbes, des noms, des adjectifs, ...

Nous avons remarqué ainsi que le temps de l'expression de l'apprenant était de plus en plus insuffisant, même quand on lui donnait l'opportunité de parler, il répondait avec un mot étant donné qu'il n'était pas habitué à s'exprimer en continu.

Conclusion

La présente recherche nous a permis d'identifier la place qu'occupait l'enseignement de l'oral dans les classes étudiées. Nous pouvons donc déduire à ce propos que l'enseignement/apprentissage de l'oral ne possède pas une place importante dans les classes du FLE

visitées. En guise de synthèse, nous déduisons les remarques suivantes :

- L'absence des activités de jeu de rôles ;
- L'insuffisance du temps d'expression orale (-15mn/séance) ;
- La négligence par les professeurs des erreurs relevant de l'oralité ;
- L'unique type d'échange enseignant→ apprenants;
- Manque de participation des apprenants (-50%) ;
- Absence de motivation chez les apprenants ;
- L'incapacité des apprenants à construire des phrases complètes ;
- Manque de moyens audiovisuels,
- Lacunes chez les enseignants dans la maîtrise de la formation à l'oral,

Enfin, les défis pédagogiques et didactiques qui caractérisent l'enseignement de l'oral demeurent multiples et difficiles à relever. C'est pourquoi, il serait temps de mettre en valeur cette compétence et y consacrer tout le temps nécessaire et y préparer les conditions adéquates (progression, modalités d'évaluation, formateurs spécialisés,

méthodes idoines, ...). Va-t-on, toujours laisser la part de lion à l'enseignement de l'écrit au détriment de l'oral ? Cela sert-il les objectifs que le Ministère de l'Education Nationale s'est fixés ? Allons-nous nous tourner vers l'oral et en faire un tremplin pour l'écrit ? Visera-t-on d'ores-et-déjà à former des usagers de la langue française ?

Nous ferions enfin les principales suggestions dont nous avons remarqué l'absence tout au long de cette enquête à savoir :

- Consacrer davantage de temps aux séances de l'oral en production et en compréhension,
- Former les enseignants de langue plus spécialement à l'enseignement de l'oral,
- Doter les établissements scolaires de moyens et d'équipements techniques pour l'enseignement de l'oral (laboratoires de langues, aides pédagogiques numérisés, ...)
- Prévoir une évaluation formative régulière ainsi qu'une autre certificative de l'oral pour exhorter les apprenants à accorder de l'importance à cette compétence et la mettre pus en avant.

Références bibliographiques

- BIHOUEE, P. (2009). *Cours et supports : L'art de préparer sa classe*, Editions Eyrolles, Paris.
- CUQ, J.P et GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, France.
- DESMONS, F., FERCHAUD, F., GODIN, D., GUERRIERI, C., GUYOT-CLEMENT, C., JOURDAN, S., KEMPF, M-C., LANCIEN, F., & RAZAKAMANANA, R., (2005). *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*, Belin, Paris.
- MARTINET, A (dir.), (1973). Encyclopédie de la pléiade., *Le langage (le circuit de la parole)*, Gallimard, Paris.
- MAURICE, G., *Le bon usage*, Editions Duculot, Belgique, 1993. (Douzième édition)
- Ministère de l'Education Nationale. (Mars 2005). *Programme de première année secondaire*, ONPS, Alger.
- NARCY-COMBES, M-F. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*, Editions Ellipses, Paris.
- PLAQUETTE, H., (2006). *L'expression orale : Réseau des thématiques*, Editions Ellipses, 2^e édition, Paris.

Dictionnaires

- Dictionnaire le Petit Larousse illustré 2009, Editions Larousse, Paris, 2008.
- CUQJ-P (dir.), (2003). *Dictionnaire de didactique : Du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris.